



Le travail de diplôme et son accompagnement : vision de formateurs qui s'y attellent pour la première fois à la HEP de Fribourg

Pierre-François COEN¹

Haute école pédagogique de Fribourg

Cet article met en évidence les représentations des formateurs de la HEP de Fribourg qui se lancent pour la première fois dans l'accompagnement de travaux de diplôme. Douze d'entre eux ont participé à des entretiens semi-directifs traitant différentes questions liées entre autre à la nature du travail de diplôme et à son accompagnement. Les résultats démontrent que les formateurs anticipent relativement bien ce qui les attend, mais leurs réponses font également apparaître des tensions ou des contradictions notamment sur la question de leur identité professionnelle de formateur d'enseignants. Le suivi de travaux de diplôme est enfin discuté dans une perspective professionnalisante à la fois pour les étudiants qui les réalisent, mais également pour les formateurs qui les encadrent.

Introduction

Dans le cadre de sa mise en place, la HEP de Fribourg est pour la première fois confrontée à la nécessité de mettre en route un dispositif d'accompagnement des étudiants qui réalisent un travail de diplôme². Cette tâche est assurée par des formateurs³ de l'institution qui la réalisent tous pour la première fois dans ces circonstances. Il nous semblait intéressant d'aller recueillir les représentations et images qu'ils avaient du travail de diplôme et du suivi qu'ils devraient assurer cette année. Cette démarche poursuit trois buts : le premier est de mettre en parallèle les avis des formateurs de Fribourg avec ceux d'autres HEP qui ont conduit cette activité avant eux ; le deuxième est de faire état aujourd'hui de ces conceptions de façon à pouvoir y revenir dans quelques années afin de mettre en évidence des différences et des changements et le troisième est d'orienter des formations dans un proche avenir.

1. Contact : CoenP@edufr.ch

2. La HEP Fribourg a opté pour la réalisation d'un travail de diplôme dont la finalité est de permettre aux étudiants de réaliser, en fin de formation, une recherche empirique. L'idée est de travailler à partir de situations vécues durant les stages par les étudiants, de les problématiser et d'effectuer une recherche, modeste, mais fidèle aux exigences méthodologiques de la recherche en sciences de l'éducation.

3. Le féminin s'entend également sous ce terme.



Le présent article se structure de la manière suivante : dans un premier temps nous prenons quelques lignes pour définir le cadre théorique dans lequel nous inscrivons cette recherche en nous centrant sur trois aspects liés à l'accompagnement (tension, situation et image professionnelle). Dans un second temps, nous abordons les aspects méthodologiques de notre recherche, les conditions dans lesquelles nous avons effectué ce travail ainsi que les résultats. Enfin, nous essayons de mettre en évidence dans la discussion les points saillants de notre analyse en reprenant les trois entrées présentées dans la partie théorique. Nous concevons cette discussion en écho avec celle présentée dans la contribution de Akkari & Heer même si, le cas échéant – selon nos données –, nous l'élargissons à des aspects dépassant strictement la problématique de l'accompagnement.

Cadrement théorique

Accompagner, c'est être en tension

Le débat sur la nature ou le rôle du travail de diplôme ne sera pas abordé ici. D'autres auteurs ont rappelé dans cet ouvrage le caractère peu homogène de ces travaux, nous n'y reviendrons donc pas. En revanche, il nous semble important de faire état d'une réflexion centrée sur l'accompagnement des mémoires par les formateurs. En effet, il semble que cet accompagnement fasse apparaître une véritable tension entre produit et processus, entre la réalisation d'un travail et la réalisation d'une personne (Bailleul & Bodergat, 2001). Ces deux auteurs précisent du reste leur idée en soulignant que la direction de mémoire suppose à la fois la régulation du processus de formation engagé par l'étudiant et la régularisation de l'objet qu'il réalise en conformité aux exigences institutionnelles. Même si ces deux aspects ne sont pas nommés explicitement, une grande diversité se retrouve dans le discours habituel des professeurs. En les interrogeant à ce sujet, Germain et Gremillet (2000) ont identifié un grand nombre de termes associés à la direction de mémoire : soutien, aide, tuteur, conseil, suivi, direction, accompagnement, coaching, guidage, guidance. Autant de mots qui démontrent à la fois la complexité de la tâche et sa multiplicité mais également le difficile positionnement des personnes qui les encadrent. Cette multiplicité des approches est importante à souligner même si par la suite, nous allons essayer de nous centrer sur un modèle d'analyse qui nous permettra de mettre en relief les spécificités du discours des formateurs de la HEP de Fribourg. En outre, cette profusion de termes démontre également le flou qui existe entre ce qu'on pourrait rattacher à la fonction de l'accompagnateur (définie souvent implicitement par l'institution) et au rôle qu'il prend en assumant cette fonction. Dès lors, même si les fonctions sont semblables au sein d'une institution, le rôle et plus encore l'actualisation de ce rôle dans des situations précises – la posture – que le formateur adopte peut prendre des aspects très divers. Les discours que nous présentons ici sont le reflet de cette multiplicité, ne nous en étonnons donc pas.



Accompagner, c'est devoir se situer

Accompagner un mémoire professionnel implique pour le formateur de se situer par rapport à son étudiant. Si l'on se permet une comparaison imagée avec une autre pratique d'accompagnement (par exemple celle de la marche en montagne), nous pourrions dire qu'il y a, en gros, trois postures possibles : *devant*, *à côté* ou *derrière*. Lorsque le formateur est devant, il est *guide* et trace la route que l'étudiant doit emprunter, il connaît la destination et les difficultés du chemin et sa légitimité provient essentiellement de son expérience. Lorsqu'il est à côté, il est *compagnon* et chemine avec l'étudiant, il est dans une proximité rassurante et sa légitimité est assurée par sa capacité à communiquer, à le comprendre et à l'écouter. Enfin, lorsqu'il est derrière, il est *témoin* de ce que fait l'étudiant et adopte une certaine distance par rapport à lui et à ce qu'il fait. Il peut l'évaluer. Sa légitimité provient de son expertise. Bailleul (dans cet ouvrage) reprend lui aussi trois modalités de direction qui mettent à jour d'autres aspects : le guidage, la guidance et l'accompagnement. La première suppose la connaissance des buts et de la voie à suivre, la seconde nécessite de vérifier si la personne accompagnée est et reste sur la bonne voie et enfin la dernière nécessite que le sujet invente sa propre voie. Cependant le modèle d'accompagnement de Bailleul et Bodergat (2001) (voir la contribution de Heer & Akkari) présente une vision nettement plus complète et détaillée du processus. Au moyen de quatre axes (relationnel, technique-organisationnel, scientifique et, relatif à la construction professionnelle), ce modèle permet de situer les différents types d'accompagnement de façon plus précise et plus subtile. Nous y reviendrons dans la discussion pour commenter nos résultats.

Accompagner renvoie à l'image de la profession

Accompagner un travail de diplôme renvoie également à l'image que le formateur se fait de la formation et en quoi le travail de diplôme peut être un instrument de formation. Derrière ses représentations figurent des visions de la formation qui peuvent être centrées sur l'acquisition de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être, sur la diversification de ses expériences professionnelles ou encore la prise de recul et l'analyse des pratiques (Dumont, 2003). Ainsi, le travail de diplôme serait pour certains formateurs un moyen d'acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire et pour d'autres un instrument d'analyse des pratiques ou de développement de la réflexivité.

En filigrane, nous voyons également figurer derrière la question du travail de diplôme celle de la recherche dans les HEP et du difficile positionnement entre un enjeu ontogénique et les autres enjeux (nomothétique, politique et pragmatique) décrits par van der Maren (2003). Les formateurs perçoivent là une difficulté importante. Dès lors, leur tâche et la manière de l'envisager les renvoient immédiatement à leur double



identité de formateur-chercheur. L'endossement de ces deux réalités n'est pour l'heure pas accompli et n'est pas sans poser des difficultés notamment dans la manière d'accompagner les étudiants dans leur tâche. L'adoption d'une proximité et d'une distance avec un objet de recherche (Albarelo, 2004), n'est assurément pas encore effective chez nos formateurs. On pourrait encore s'interroger sur la réelle efficacité du suivi d'un travail de recherche par des formateurs qui construisent eux-mêmes une posture de formateurs-chercheurs. S'interroger sur la manière dont les formateurs développent leurs propres compétences dans ce domaine (Tardif & Lessard, 2000 ; Paquay, 2002) apparaît donc comme indispensable à prendre en compte dans notre réflexion. C'est pourquoi, il est également primordial d'effectuer, en parallèle, une réflexion, sur le sens de la formation dispensée aux étudiants et au soutien apporté au formateur (Avanzini, 2003). Pour cet auteur, chercher c'est *faire*, mais c'est aussi *se faire* ou *se refaire*, ce qui engage toute la personne. Dès lors, il convient de développer des outils permettant de ne pas mélanger ces postures pour accroître une clairvoyance à tous les niveaux.

On le voit donc, aborder la question du travail de diplôme et de son accompagnement ouvre des champs de réflexion importants. Nous allons donc essayer maintenant de les confronter au discours des formateurs de la HEP de Fribourg.

Contexte et questions de recherche

A la HEP de Fribourg, les étudiants de dernière année doivent réaliser un travail de diplôme. Dans cette optique, ils réalisent durant le 2^{ème} semestre de 2^{ème} année, sous la conduite des professeurs en charge des cours d'initiation à la recherche, un avant-projet définissant les grandes lignes de la thématique de leur travail et présentant quelques repères bibliographiques ainsi que des intentions méthodologiques. Ces avant-projets sont déposés au terme de la 2^{ème} année et sont repris en 3^{ème} année par des tuteurs⁴. Il s'agit de formateurs intéressés par l'encadrement de travaux de diplôme et plus ou moins spécialistes des thématiques abordées. Dès l'automne de la 3^{ème}, ces tuteurs prennent donc en charge le suivi de ces travaux en aidant au mieux les étudiants dans cette tâche. Ils disposent d'environ 20 heures par année pour encadrer un étudiant (30 heures si les étudiants sont en duo) et l'accompagnent durant toutes les phases de réalisation jusqu'à l'évaluation finale à laquelle ils participent avec un autre collègue (interne ou externe).

4. Le terme de « tuteur » désigne les professeurs de l'institution qui suivent des travaux de diplôme. C'est eux qui accompagnent les étudiants. Notons que les professeurs peuvent également endosser le rôle de « mentor » lorsqu'ils suivent un étudiant sur le terrain durant les stages pratiques.



Partant de cette situation, nous posons donc quelques questions : quelles sont les représentations des formateurs sur le travail de diplôme, sur leur rôle en tant qu'accompagnant, sur les motivations qui les ont poussés à suivre des étudiants, sur les aspects organisationnels liés à ces travaux de diplôme, etc. ? Ce sont ces questions de recherche qui vont guider nos entretiens. Par ailleurs, nous envisageons de réinterroger les mêmes formateurs dans trois ans de façon à mettre en évidence des évolutions dans leur discours.

Méthodologie

Nous avons choisi douze formateurs de la HEP de Fribourg pour effectuer des entretiens semi-dirigés d'une vingtaine de minutes. Notre panel est constitué de six femmes et six hommes qui présentent une assez bonne diversité soit en termes d'expériences professionnelles, de formation et de disciplines enseignées. Nous avons questionné ces formateurs sur plusieurs aspects liés à l'accompagnement du travail de diplôme en investiguant ces éléments par huit questions générales liées :

- aux expériences antérieures de suivi de travaux du même type ;
- aux motivations pour suivre des travaux de diplôme ;
- aux représentations de l'objet « travail de diplôme » lui-même ;
- aux modalités d'accompagnement et demandes des étudiants à leur égard ;
- au rôle d'évaluateur tant sur le plan formatif que certificatif ;
- aux compétences déclarées ;
- aux besoins de formation ;
- aux aspects institutionnels liés à l'encadrement des travaux de diplôme (temps dévolu à l'encadrement, modalité d'attribution, intervention entre tuteurs).

Après avoir retranscrit intégralement tous les entretiens, nous avons procédé à une analyse de contenu afin de mettre en évidence les principaux éléments relevés par nos sujets. Dans les extraits présentés dans la partie résultats, nous avons attribué à chaque répondant une lettre (A, B, C, D .) ainsi qu'un nombre correspondant au paragraphe sélectionné (attribution automatiquement effectuée par le logiciel NVivo lors du codage des données).

Résultats

Pour cette partie, nous proposons de reprendre successivement les sept thèmes proposés aux formateurs et de restituer leur réponse de manière synthétique. Le cas échéant nous ferons apparaître des éléments de discours afin d'illustrer le propos.



Expériences de suivi

La plupart des formateurs interrogés (8 sur 12) ont eu des expériences de suivi de travaux de diplôme ou de mémoire. Pour certains d'entre eux, il s'agissait de travaux de séminaires dans le cadre d'une fonction d'assistantat universitaire, pour d'autres, des travaux de fin de formation pour lesquels ils avaient le rôle d'expert dans une discipline, dans le cadre de la nouvelle maturité ou encore de formations professionnelles spécifiques. Quatre d'entre eux nous ont dit n'avoir jamais suivi de travail de ce genre, mais ont évoqué leur propre parcours de formation comme expérience dans le domaine.

Motivation à suivre des travaux de diplôme

Lorsqu'on demande aux formateurs les raisons que les ont poussés à suivre des travaux de diplôme, la dimension institutionnelle apparaît en premier lieu. Quasiment tous invoquent le fait que cette tâche fait partie de leur cahier des charges : « Cela fait partie du mandat que j'ai accepté lorsqu'on m'a engagé » [F-11] ou encore : « Si on n'accepte pas spontanément, on risque de nous forcer à le faire et ça c'est pas très drôle » [G-11]. D'autres nuancent leur propos en soulignant une certaine solidarité entre collègues. Un autre élément qui apparaît comme central dans le discours des formateurs est le fait qu'ils y voient un intérêt personnel. Intérêt pour la recherche en soi, pour un approfondissement dans la discipline ou plus généralement pour la thématique choisie par les étudiants : « C'est quelque chose qui me branche assez le thème de l'évaluation » [K-19] ; « J'espérais avoir une problématique en lien avec mes préoccupations, c'est le cas » [F-11]. La moitié des tuteurs (6 sur 12) estime également intéressant de suivre des travaux de diplôme pour approfondir les contacts avec les étudiants.

Les représentations du travail de diplôme

Quel produit les étudiants doivent-ils réaliser et quelles sont les spécificités de ce travail ? Les formateurs répondent de façon relativement floue à ces quelques questions. Une tendance générale se dégage cependant de la majorité des interviews, le travail de diplôme est un travail de recherche qui comprend une partie théorique et une partie empirique : « C'est un travail de recherche quand même, respectant au mieux les normes scientifiques » [J-11], « c'est une petite recherche sur un thème » [A-28]. Cependant, trois formateurs interrogés insistent sur le fait que le travail de diplôme doit permettre aux étudiants de résoudre un problème pratique rencontré en stage : « J'ai un élève qui a un problème, une difficulté ou autre chose et puis j'essaie d'observer, d'aller rechercher dans la littérature des aides, des pistes » [A-32]. En ce sens, ces professeurs posent les jalons de ce que d'autres (5 sur 12) explicitent comme un lien nécessaire entre théorie et pratique. Le travail de diplôme prendrait



dès lors la forme d'un document formalisant ces liens à partir d'une situation concrète : « les étudiants doivent faire le maximum de liens entre ce qu'ils ont pu avoir comme apports théoriques dans l'institution et ce qu'ils ont pu expérimenter en stage » [F-19]. Sur le plan de la forme, la plupart des répondants sont néanmoins unanimes pour dire que le travail de diplôme doit clairement comporter une partie théorique (faisant état de la littérature sur le thème choisi) et une partie plus empirique voire expérimentale : « Un lien avec la théorie, un lien avec la pratique » [B-31], « Il doit y avoir une phase liée au terrain, une phase expérimentale, et une phase théorique » [G-23]. De ce fait, ils s'approchent davantage du modèle classique de travail de recherche. Deux formateurs insistent également sur le fait que ce travail doit permettre aux étudiants de mobiliser une méthodologie de la recherche, certes rudimentaire, mais rigoureuse. Enfin, pour deux autres encore, le travail de diplôme est véritablement un travail de fin de formation et est considéré comme « un travail de synthèse » [F-19], qui « devrait être une espèce d'intégration de tout ce qu'ils ont reçu » [B-23]. En résumé, on constate que l'image du travail de diplôme n'est pas aussi nette qu'il n'y paraît même si des lignes relativement fortes se dessinent (notamment sur les deux parties : théoriques et empiriques) ou voit également qu'il peut servir à résoudre un problème pratique issu du terrain.

Un flou demeure quant à la manière dont les formateurs s'imaginent la partie plus « personnelle » du travail : est-ce le lieu où l'étudiant mobilise ce qu'il a appris dans sa formation et essaie de l'utiliser comme éclairage pour sa pratique ; est-ce le lieu où il réactualise des savoirs collectés pour expliquer ses observations ou encore l'endroit où il présente une discussion argumentée et distante des résultats obtenus ? La chose n'est pas claire. En tout état de cause, neuf formateurs (sur 12) mettent en avant la dimension réflexive d'un tel travail et soulignent par là son enjeu ontogénique : « J'aimerais trouver une réflexion personnelle » [A-24], « pour moi, la problématisation et la réflexion sont les points les plus importants » [J-11], « De la réflexion, beaucoup de réflexion » [F-23].

Nous avons également questionné nos répondants sur l'intérêt d'un tel travail pour l'exercice de la formation d'enseignant. Huit d'entre eux expriment clairement cet intérêt. Ils précisent que ce travail est un bon moyen d'apprendre aux futurs enseignants à analyser une situation pédagogique de façon plus rationnelle et réfléchie : « d'une façon pulsionnelle, j'agis comme ça, mais avec un travail de diplôme (.) on voit qu'on n'a peut-être pas les mêmes idées qu'au départ » [A-36], le travail de diplôme est « une espèce de conscientisation qu'il faut recourir à la recherche pour avancer dans sa pratique professionnelle » [J-11], « quand un enseignant lit un article scientifique (.) c'est quand même beaucoup plus crédible pour lui s'il a participé à une recherche » [G-27]. Trois formateurs mentionnent également un effet positif lié à l'engagement futur des étudiants dans des projets de recherche collaborative : il faut « en faire des gens qui seront prêts à collaborer avec des chercheurs



dans le futur » [J-11]. Enfin, deux autres expriment le fait qu'il est important et intéressant que les futurs enseignants s'intéressent à des problématiques actuelles de l'école via des travaux de ce genre.

Les modalités d'accompagnement imaginées

Deux tiers des formateurs (8 sur 12) voient leur rôle d'accompagnant dans la réponse aux demandes et sollicitations des étudiants. Dans ce sens, ils sont prioritairement au service des étudiants, ils ne les précèdent pas, ils sont à leur écoute : « C'est important que cela soit eux qui me sollicitent » [I-30], « Quand on a besoin de moi, on m'appelle » [H-23], « que je sois là pour répondre à leurs demandes et si possible les aider » [A-40], « C'est eux qui font le boulot, moi je peux donner des coups de main, je suis à disposition » [E-27], « C'est au candidat de réaliser le travail, charge à lui de me tenir au courant de là où il en est » [G-31], « Je me sens assez être au service des étudiants donc qu'ils soient demandeurs » [L-23]. Cette abondance d'exemples montre bien que cette posture est prioritairement évoquée par les formateurs. Ce n'est pas la seule, mais pour les autres, les avis sont nettement plus partagés. Un tiers d'entre eux (4 sur 12) estiment que l'accompagnement recouvre également une aide technique ou stratégique. Ainsi, ils conçoivent très bien devoir aider les étudiants à planifier leur travail, à gérer les délais et les échéances : « laisser l'étudiant gérer son calendrier en le rendant attentif à la durée de telle ou telle partie » [H-23]. Le formateur est celui qui fixe des rendez-vous réguliers pour faire le point sur l'avancement du travail. Pour cinq répondants, c'est également celui qui propose des démarches, qui aide à problématiser et qui donne quelque chose sur le plan scientifique et méthodologique : « il faut veiller à ce que leurs outils soient de qualité » [L-19], « on a un rôle sur comment ils doivent construire un bon outil » [C-24]. Ces dernières propositions se heurtent à une vision quasi contraire exprimée par trois formateurs qui pensent devoir ne donner qu'un minimum : « Je ne vais quand même pas leur donner le livre dans la main » [K-43], « pas non plus tout leur donner, tout leur dire et les prendre par la main » [A-40]. Pour trois autres formateurs, leur rôle inclut également le fait de donner des feed-back par rapport à diverses productions, de recadrer ou de relancer : « Je pourrais proposer de recadrer les choses pour qu'elles ne soient pas trop dispersées » [E-27], « les aider à resserrer leurs questions de recherche parce qu'elles pourraient être trop bateau » [B-35]. Enfin, un quart des formateurs (3 sur 12) soulignent la nécessité d'envisager cet accompagnement de façon différenciée en adaptant leur attitude aux particularités des étudiants : « je pense que c'est très différent d'un étudiant à l'autre, il faudra s'adapter » [J-19], « ce sera très variable, certains étudiants apprécieront sûrement de travailler très librement, d'autres au contraire attendront plus de moi » [G-35].

Les professeurs imaginent que les attentes des étudiants seront essentiellement sur les aspects techniques ou méthodologiques. En effet, la moitié d'entre eux (6 sur 12) pensent que les étudiants les solliciteront sur le plan bibliographique : « Je pense que les demandes seront essentiellement au



niveau bibliographiques » [B-39] ; pour faire des recherches documentaires : « Il y aura des demandes pour leur conseiller des bouquins, des ouvrages » [I-38], « Où est-ce qu'on peut trouver des ouvrages sur ça, je ne trouve pas d'articles, comment faut-il faire ? » [L-27] ; ou encore pour les aider à monter une expérimentation ou discuter des résultats : « Ils sont aussi un peu perdus dans tout ce qui touche à l'expérimentation » [H-27]. Un tiers des formateurs (3 sur 12) pense que les étudiants leur demanderont de répondre à leurs attentes (même si ces dernières ne sont pas clairement exprimées), à les aider à gérer le temps ou à s'organiser : « Une chose qu'ils attendent, (...) c'est un certain suivi du projet, que je sois là pour eux et pas seulement pour l'évaluation » [C-28] ou encore à une certaine assistance rédactionnelle : « Des conseils au niveau de la rédaction et de la cohérence du texte » [B-39]. Seuls deux formateurs imaginent des demandes sur le plan motivationnel ou moral : « Ils attendent de moi que j'aie confiance en eux (...) que je leur laisse construire quelque chose » [C-28], « Je me représente que les étudiants attendent d'être rassurés » [E-26]. Enfin, trois formateurs n'ont pas d'idée très claire sur les attentes des étudiants et estiment que ce n'est qu'après la première année qu'ils pourront les formuler.

Le rôle d'évaluateur

La plupart des formateurs (8 sur 12) expriment un certain malaise à se positionner dans leur rôle d'évaluateur. Ils ne sont pas au clair sur ce qu'ils doivent faire concrètement et surtout jusqu'où ils peuvent aller dans l'aide qu'ils donnent aux étudiants : « C'est difficile parce que suivant l'importance que j'aurai prise dans la réalisation du travail, c'est un peu moi que je note » [K-51]. Nous avons questionné nos répondants sur les critères qu'ils allaient privilégier dans leur évaluation. Bien qu'ils aient tous reçu en début d'année scolaire une grille présentant les critères choisis par l'institution, leurs réponses sont relativement contrastées. Cinq formateurs vont concentrer leur regard sur la qualité des liens que les étudiants vont identifier ou discuter : « Entre la question de recherche, l'hypothèse et le développement, il y a des liens à faire, c'est ça que je vais regarder » [F-39], « Je pense qu'il est important qu'ils fassent des liens théorie -pratique » [B-43]. Quatre professeurs disent qu'ils observeront la qualité des outils utilisés, la rigueur avec laquelle le travail est conduit et les aspects formels liés à l'écriture d'un travail de ce type : « Il faut que cela soit quelque chose de bien présenté, de complet » [K-55], « J'aime bien quand c'est bien rédigé, qu'on a du plaisir à lire » [B-43]. D'autres encore insisteront sur la cohérence du travail final. Des critères liés au processus d'élaboration sont également signalés. Ainsi, cinq formateurs disent donner de l'importance à l'engagement des étudiants tout au long de ce travail ou au processus d'élaboration. Parmi eux, un formateur fait du processus un enjeu majeur d'évaluation : « Ce que j'aimerais pouvoir évaluer, ce n'est pas le travail, le produit fini, c'est le processus (...) l'intérêt est dans le parcours vécu par l'étudiant » [G-47]. Outre l'intérêt lié au processus, trois formateurs disent qu'ils prendront en compte la



qualité du recul critique des étudiants : « Qu'ils puissent dire à la fin : non, cette question n'était pas du tout utile, j'aurais pu faire ça, j'aurais dû penser à ça » [L-39].

Lorsque l'on aborde cette question de l'évaluation finale (certificative), des formateurs soulignent également toute l'importance de l'évaluation formative effectuée durant le travail avec les étudiants. Les deux choses sont intimement liées lorsqu'on envisage l'évaluation formative de façon intégrée à l'élaboration du travail. Quatre formateurs formalisent la chose dans des termes relativement proches : « Si le suivi est bien fait, l'évaluation se fera en cours de route » [J-23], « J'imagine mal les laisser aller jusqu'au bout sans rien dire » [E-35].

Pour terminer sur ce point, tous les formateurs estiment inutile de mettre une note à ce travail, ils sont – pour cette fois – unanimes à ce propos et relèvent une certaine incohérence institutionnelle sur ce fait. Notons que cela n'est pas négociable puisque l'institution leur a imposé l'utilisation d'une échelle à six niveaux pour qualifier les travaux réalisés. Deux formateurs estiment cependant que la note est un bon moyen de valoriser le travail de diplôme aux yeux des étudiants.

Les compétences perçues

Nous avons demandé à nos formateurs d'explicitier les compétences qu'ils pensaient pouvoir mobiliser dans leur fonction de tuteur. Pour la plupart, l'exercice a été relativement difficile et peu d'entre eux ont pu nous lister une série de compétences. En y regardant de plus près, c'est ici qu'on constate les plus grandes disparités entre professeurs : de ceux qui disent pouvoir faire face aux demandes des étudiants (cinq d'entre eux) : « Je suis relativement au clair sur ce type de travail » [C-53], « Je pense que je peux faire face aux demandes des étudiants » [I-54] ; à ceux qui doivent encore tout découvrir ou presque (trois d'entre eux) : « J'ai tout à découvrir car je suis tout neuf dans la maison et plus encore pour suivre des travaux de diplôme » [F-51]. Le reste des formateurs se situant entre cette assurance affichée par certains et les doutes émis par d'autres. Cependant malgré ces nuances, plus de la moitié des formateurs se disent compétents sur les aspects relationnels. Ils invoquent ici leur expérience de mentorat et pensent pouvoir s'appuyer sur elle : « Je vais accompagner cet étudiant, je pense, un peu comme je fais du mentorat » [E-43] ou encore « Sur le plan de l'accompagnement du parcours tel que je l'ai décrit, je me sens outillé » [G-51]. Trois formateurs se déclarent spontanément compétents sur les aspects méthodologiques et conceptuels des thématiques qu'ils auront à suivre.

Les besoins de formation

Sans entrer dans les détails disons que les besoins de formation se focalisent essentiellement sur les aspects méthodologiques. En effet, onze formateurs aimeraient réactiver, développer ou parfaire leurs connaissances



dans ce domaine : « Il faudra dépoussiérer quelques connaissances que je devrais déjà avoir » [E-43], « C'est surtout l'aspect scientifique qui risque de manquer » [K-67], « Je ne maîtrise pas complètement le traitement qualitatif, il faut que je me forme sur ces aspects-là » [L-53], « Il faudrait que j'approfondisse un peu les connaissances que j'ai sur la méthodologie de la recherche. Ça ce serait nécessaire » [C-50]. On le constate, ces besoins sont variés : cela va de la recherche documentaire à l'analyse qualitative des données ou même à des aspects plus pointus tels que la maîtrise d'un logiciel de traitements statistiques comme SPSS. D'autres besoins sont encore évoqués. Trois formateurs estiment nécessaire de se former encore sur l'accompagnement de ce type de travail, mais d'une façon générale cela ne revêt pas un même degré d'importance. En résumé, tous – ou presque – sont conscients de devoir encore se former et expriment ce besoin.

Autres aspects institutionnels

Nous avons terminé nos entretiens en demandant à nos répondants de s'exprimer sur des aspects plus institutionnels liés au travail de diplôme. La première préoccupation qui est mentionnée par dix formateurs est le temps mis à disposition pour encadrer les travaux. Certains sont plutôt optimistes : « Le nombre d'heures d'encadrement me paraît suffisant du moment qu'on a choisi de suivre des étudiants qui travaillent sur le même thème » [I-58], d'autres sont plus prudents : « J'ai remarqué que ce qui était présenté à la séance était plutôt réaliste, mais je n'arrive pas bien à me rendre compte » [D-58], « J'ai pris beaucoup plus de temps pour lire les avant-projets, mais je pense qu'après ça ira plus vite » [A-80] ou ne savent pas trop quoi en penser : « C'est difficile à dire avant qu'on l'ait fait une fois » [C-52].

Huit formateurs mentionnent la qualité de l'organisation et de l'information et estiment que les modalités adoptées sont bonnes, notamment celles qui relèvent de la répartition des travaux entre les différents formateurs : « J'ai vraiment été étonnée en bien par cette séance où on s'est réparti les travaux, les gens étaient là et ça s'est très bien passé » [I-57]. Ces mêmes formateurs soulignent par contre le fait que cette réunion devrait être organisée en fin d'année scolaire (juin ou juillet) de façon à leur permettre de se préparer au mieux sur les thèmes choisis par les étudiants. Ils soulignent également la question du découplage entre les tâches de tutorat et de mentorat estimant qu'il serait plus judicieux de choisir l'une ou l'autre plutôt que d'être contraint de les faire les deux⁵ : « Là j'ai vraiment un gros problème, (...) on ne peut pas mettre en balance mentorat et tutorat (...) il faudrait pouvoir différencier à terme, certains choisissent l'un et les autres, l'autre » [D-57].

5. Les formateurs de la HEP de Fribourg doivent en effet assurer à la fois des tâches de suivi pratique des étudiants lorsqu'ils sont en stage et des travaux de diplôme. Cela pose des problèmes à certains d'entre eux qui de par leur expérience seraient plus à l'aise dans l'une ou l'autre de ces deux tâches.



D'autres formateurs (2 sur 12) pensent nécessaire de mieux inscrire les étudiants dans des problématiques de recherche de l'institution : « Je suis un peu déçue, les étudiants partent dans des problématiques vraiment très générales, un peu bateau. (...) Ce serait quand même bien que les étudiants puissent s'accrocher à des thématiques existantes et qu'ils aillent un peu moins dans tous les sens » [J-39] Le caractère récent de la recherche et le fait que peu de professeurs aient des projets formalisés explique cela. Dans ce même ordre d'idées, ces professeurs soulignent la nécessité d'aborder des problématiques plus didactiques et plus directement liées à des situations d'apprentissage.

Certains formateurs (4 sur 12) se réjouissent de pouvoir partager leurs expériences de suivi et soulignent toute l'importance de séances d'inter-vision entre tuteurs à la fois pour résoudre des problèmes qui pourraient survenir, pour élaborer des pratiques communes et pour se rassurer : « Les premiers temps ou les premières années cela me semble indispensable d'avoir des temps d'échanges et qu'on puisse prendre ce temps » [E-55].

Enfin, deux professeurs s'interrogent sur le sens du travail de diplôme et se demandent si les choix effectués sont bons. Le sentiment qu'une démarche de recherche pour les étudiants est importante se partage avec le coût institutionnel qu'elle représente et la nécessité (ou faisabilité) d'une réelle formation des professeurs. Ils posent ici la question cruciale de la place de la recherche dans les Hautes écoles pédagogiques.

Pour permettre une vision synthétique de ces résultats, nous avons repris les huit axes de questionnement et y avons placé les thèmes émergents. Le positionnement des items permet de visualiser leur poids respectif dans le discours des formateurs : plus ils sont proches du centre, plus il sont fréquents et partagés par les formateurs, plus ils sont éloignés du centre, moins le nombre de formateurs qui les évoquent est grand. Le nombre d'items choisis par axes permet d'apprécier la diversité des réponses (voir figure 1 ci-contre).

Discussion

Nous nous proposons de reprendre ici quelques points forts des entretiens en les mettant en lien avec les trois aspects que nous avons développés plus haut dans la partie théorique.

Etre en tension

Les formateurs interrogés perçoivent différentes tensions qui se révèlent plus ou moins en lien avec celles identifiées par Bailleul et Bodergat (2001). D'abord, au niveau de leur motivation où cette ambivalence s'exprime clairement entre un choix délibéré à suivre des travaux de diplôme et une obligation institutionnelle. Tension au niveau de l'image même du produit : la plupart voit un travail de recherche, mais en même temps

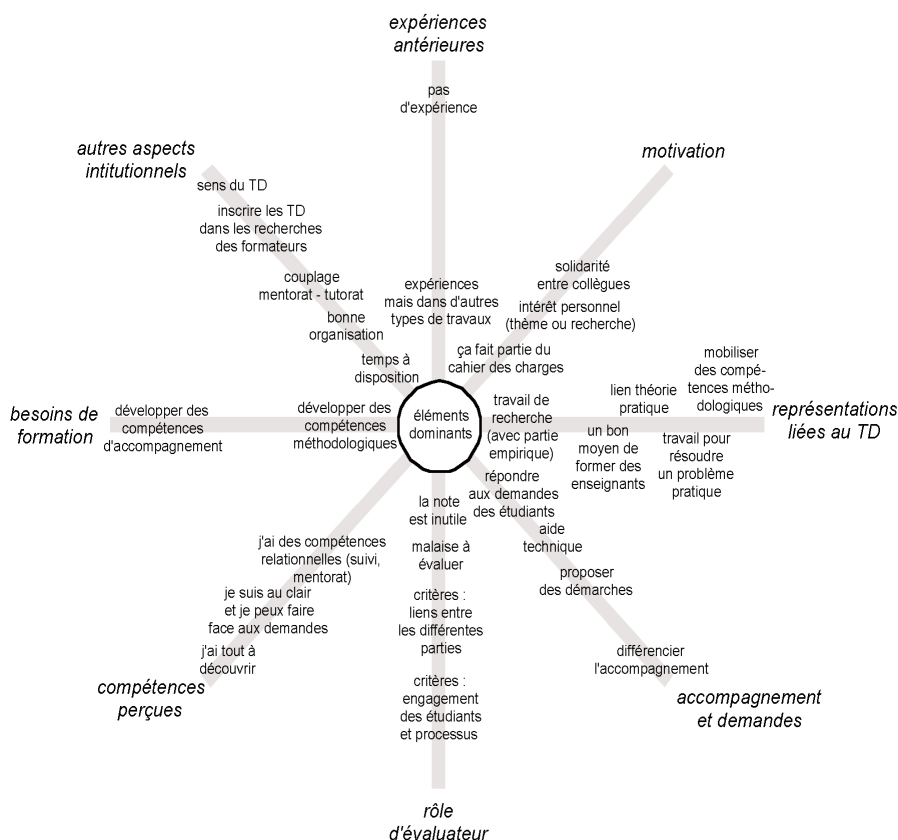


Figure 1 : Les huit axes de questionnement et les réponses des formateurs

accorde une grande importance à la dimension intégrative (des contenus de la formation) du travail et à l'articulation théorie–pratique. Tension encore au niveau de l'évaluation où l'on perçoit bien ce dilemme du « tout donner » ou du « laisser faire », d'évaluer le produit ou le processus (on retrouve ici l'idée d'évaluer un travail ou une personne en formation), bien que, sur cet aspect, un petit nombre de formateurs mettent en exergue le processus. Tension enfin sur la nécessité de se lancer dans la démarche et sur les compétences nécessaires que cela exige, notamment en matière de compétences méthodologiques. Ainsi, avant même de commencer leur travail d'accompagnement, les formateurs de la HEP de Fribourg perçoivent bien les difficultés à gérer des aspects antagonistes et parfois difficilement conciliables. Cependant, ils en reste là, à nommer ces difficultés et n'explicitent pas dans leurs réponses des moyens plus concrets pour les gérer.



Se situer

Comment les formateurs se situent-ils dans leur tâche d'accompagnant ? Sur ce point, ils estiment clairement devoir répondre aux demandes des étudiants. Sur l'axe relationnel décrit par Bailleul et Bodergat (2000), ils se situent dans une posture d'écoute, parfois, d'attentisme. Cela s'explique dans la mesure où les aspects relationnels sont clairement vécus aujourd'hui (et depuis deux ans) par les formateurs dans leur pratique du mentorat. Ainsi, ils les expriment plus généreusement parce que c'est probablement sur ces pratiques qu'ils vont s'appuyer en premier lieu pour suivre leurs étudiants. Les axes technique-organisationnel et scientifique sont peu évoqués (3-4 répondants sur 12). Cela s'explique peut-être par la nécessité d'avoir vécu au moins une fois le parcours. Pour les formateurs, il s'agit encore de spéculations ou de conjectures. Pourtant, et cela peut apparaître comme contradictoire, ils imaginent les attentes des étudiants principalement sur ces aspects-là (méthodologique notamment). Le dernier axe, relatif à la personnalité professionnelle en construction, est évoqué par deux tiers des répondants (8 sur 12) qui parlent de l'intérêt du travail de diplôme principalement comme moyen de formation à l'analyse de l'action. En résumé, les formateurs de la HEP de Fribourg adoptent une posture d'accompagnement (au sens où Bailleul l'entend) où leur rôle est essentiellement d'aider l'étudiant à réaliser son travail. Ils sont à sa disposition et répondent aux demandes supposant que ces dernières soient claires et que leurs moyens soient efficaces notamment). Le dernier axe, relatif à la personnalité professionnelle en construction, est évoqué par deux tiers des répondants (8 sur 12) qui parlent de l'intérêt du travail de diplôme principalement comme moyen de formation à l'analyse de l'action. En résumé, les formateurs de la HEP de Fribourg adoptent une posture d'accompagnement (au sens où Bailleul l'entend) presque idéalisée où leur rôle est essentiellement d'aider l'étudiant à réaliser son travail. Ils sont à sa disposition et répondent à ses demandes supposant que ces dernières soient claires et que leurs moyens soient suffisants.

Construire son image professionnelle

Dans ce dernier point de notre discussion, nous allons nous centrer sur l'image professionnelle des formateurs. Dans ce sens, force est de constater que pour la plupart, ce rôle d'accompagnant est très nouveau. Comme nous l'avons vu plus haut, peu d'entre eux ont des expériences similaires. De ce fait, l'intégration de ce travail dans leur cahier des tâches pose de nouvelles questions principalement sur la gestion du temps. Selon l'étude de Paquay (2002), les formateurs consacrent en moyenne 10% de leur temps au suivi de travaux de diplôme. Dans la HEP de Fribourg, ce n'est pas (encore) le cas, mais les formateurs perçoivent bien l'émergence de ce nouvel enjeu sans pour autant y faire face encore. Leur discours est imprégné du sentiment que « ça devrait aller » mais



aucun ne dit clairement devoir « faire de place » pour cela ou devoir renoncer à d'autres choses. Dans le cadre du suivi des travaux de diplôme et toujours selon Paquay, la participation à des programmes de recherche revêt la plus haute importance pour les formateurs interrogés. Cet élément ne ressort pas nettement de notre enquête et les formateurs de Fribourg n'associent pas encore leur intégration dans des projets de recherche avec le suivi de travaux de diplôme. Deux d'entre eux seulement évoquent cette nécessité et par là sous-entendent l'impératif qu'ils soient eux-mêmes porteurs de projets ou simplement impliqués. Du point de vue de l'image professionnelle, cela signifie sans doute que la quasi totalité des formateurs se définissent bien davantage comme enseignants (pourvoyeurs de cours), comme mentor (accompagnant leurs étudiants sur le terrain) que comme formateurs-chercheurs au sens où Albarello (2004) l'entend.

Conclusion

En conclusion, nous pensons important de souligner le fait que les formateurs de la HEP de Fribourg anticipent relativement bien ce qui les attend dans leur tâche d'accompagnateur de travaux de diplôme. Les questionnements identitaires liés à la professionnalisation des formateurs et par ricochet à celle des étudiants émergent bel et bien. Les difficultés, les tensions ou les problèmes que les professeurs évoquent se retrouvent dans d'autres institutions (notamment la HEP-BEJUNE) et de ce point de vue ne constituent pas de vraies surprises. Des nuances sont pourtant à apporter et elles sont dues au fait que les formateurs de la HEP de Fribourg n'ont pas encore effectué une trace complète du parcours d'accompagnant qui les attend. D'autres éléments nous donnent à penser que l'identité professionnelle de « formateurs d'enseignants », oscillant entre formateurs d'adultes, enseignants experts et formateurs-chercheurs, n'est pas encore stabilisée dans cette institution. De ce point de vue, l'accompagnement des travaux de diplôme apparaît comme une composante importante de cette identité. Dès lors il nous semble primordial « d'accompagner l'accompagnement » selon les dire de Malige, Bienvenu et Szika (2002) pour qu'il soit d'une part de qualité et pour que, d'autre part, il devienne un véritable levier de professionnalisation des formateurs.

Références

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Avanzini, G. (2003). Formation à la recherche et formation à la personne. In G. Le Bouëdec & S. Tomamichel (Ed.), *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.



- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel, entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle : le cas de la formation des enseignants et France. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 263-289.
- Dumont, M. (2003). L'accompagnement, une nouvelle donne éducative. *Accompagner les démarches innovantes*, 21-28.
- Germain, M. & Gremillet, M. (2000). *La guidance de mémoire : comment diriger et élaborer un mémoire universitaire ou professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Malige, P., Bienvenu, S. & Szika, Y. (2002). Pour la formation des apprentis, un accompagnement structuré et partagé. *Education permanente*, 23-32.
- Paquay, L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.